



JOSÉ COMBLIN: há 60 anos iluminando a REFLEXÃO TEOLÓGICA no BRASIL

doi: [10.25247/paralellus.2018.v9n22.p737-761](https://doi.org/10.25247/paralellus.2018.v9n22.p737-761)

ENTRE SABERES E FAZERES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

KNOWING AND DOING: TEACHER TRAINING

*Sérgio Rogério Azevedo Junqueira**

*Lurdes Caron***

RESUMO

Este artigo é resultado do Programa Formação Inicial e Continuada para a Diversidade do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER) que investiga os processos de formação de professores, considerando as diferentes dimensões das práticas educativas e as múltiplas perspectivas sócio-políticas e culturais, problematizando e analisando as ações e reações aos processos que visam a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada compreendendo a diversidade cultural religiosa. Por meio do Projeto Formação Inicial e Continuada do Professor de Ensino Religioso desenvolvendo uma pesquisa com uma abordagem qualitativa e um método bibliográfico e documental de identificação de informações sobre os projetos de formação de professores. Pois, com certeza este é um tema que nas duas últimas décadas tem se tornado um desafio constante quanto a: objetivos, legislação, políticas públicas e currículo para a formação de professores. Este é um tema que vem passando por profundas transformações porque está aliado a uma corrente de diferentes fatores sociais, quer sejam de mudanças tecnológicas, quer de conhecimentos científicos, quer sejam de práticas pedagógicas. Aqui objetiva-se refletir sobre a formação continuada e permanente de professores para a educação básica no ensino fundamental I e II. Acreditamos

* Livre Docente em Ciência da Religião. Pós-Doutor em Ciência da Religião. Pós-Doutor em Geografia da Religião. Doutor em Ciência da Educação. Atualmente Bolsista CAPES no Programa de Ciência da Religião da UEPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>. Portal: <http://www.gper.com.br>. E-mail: srjung@gmail.com.

** Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007), com Educação e Religião pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2016). Colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER – PUCPR) e líder do Grupo de Pesquisa “Inclusões Curriculares: Atores Sociais e Áreas do Conhecimento na Escola e Formação de Professores” do PPGE/UNIPLAC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1264102406546984>. E-mail lurcaron@gmail.com.

ser um trabalho de relevância porque vem contribuir para com a formação dos profissionais da educação.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Formação continuada e permanente; Educação Básica.

ABSTRACT

This article is a result of the Initial and Continuing Formation Program for Diversity of the Education and Religion Research Group (GPER), which investigates teacher training processes, considering the different dimensions of educational practices and the multiple socio-political and cultural perspectives, problematizing and analyzing the actions and reactions to the processes that aim at the articulation between theory and practice in initial and continued formation, I understand religious cultural diversity. Through the Project Initial and Continued Formation of the Professor of Religious Education developing a research with a qualitative approach and a bibliographic and documentary method of identifying information about the projects of teacher training. For, surely, this is a theme that in the last two decades has become a constant challenge regarding: objectives, legislation, public policies and curriculum for teacher training. This is a subject that has undergone profound transformations because it is allied to a chain of different social factors, whether of technological changes, of scientific knowledge, or of pedagogical practices. Here we aim to reflect on the continuing and permanent teacher training for elementary education in elementary education I and II. We believe it to be a work of relevance because it contributes to the training of education professionals.

Keywords: Teacher Training; Continuing and permanent training; Basic education.

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores permanece como um desafio em decorrência do contínuo movimento em que a educação está envolvida e conseqüentemente a temática é discutida de várias formas e com vários objetivos pela literatura educacional. Esse tema tem gerado debates sobre legislação em políticas públicas educacionais, mercantilização do processo formativo e plano de cargos e carreiras. No entanto, apesar das discussões pertinentes ao assunto, poucos avanços práticos, no sentido de vislumbrar uma mudança efetiva, têm sido observados.

Segundo Barbosa e Catani (2003) historicamente no Brasil, o tema formação de professores já foi alvo de significativos investimentos e também de omissões pelas políticas públicas. Para Antônio Joaquim Severino (2003, p. 72) a mobilização da



comunidade educacional brasileira “com vistas ao estudo, à crítica e ao encaminhamento de propostas de reformulação de cursos de formação de ‘recursos humanos’” para a educação vem sendo ampliadas e dinamizadas a partir do final da década de 70, tendo sido ativada com mais intensidade ao longo das décadas de 80 e 90.

Entramos no novo milênio reforçando a preocupação com a formação de profissionais da educação, principalmente para se cumprir os dispositivos específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Artigos 1 e 2 que tratam da educação e processos formativos de forma abrangente, 14, trata dos sistemas de ensino, 40 e 41 da educação profissional, 61, 62, 65 e 67 tratam da formação docente.

Continuamente associa-se a formação a um sucesso esperado para os problemas educacionais como se algo mágico ou por encantamento pudesse ser realizado e/ou vinculado ao professor. Por outro lado, também vivemos nesses mesmos vinte anos um período de grandes mudanças sociais, onde o acesso à informação passa estar disponível como nenhum outro momento anterior. Por meio de redes o conhecimento circula entre milhões de usuários e torna-se a nova mercadoria social e econômica.

“O papel estratégico vislumbrado para a educação, num processo globalizado é de que ela será o fator decisivo para alcançar a transformação cultural, necessária para o avanço econômico e social da sociedade” CORRÊA e GIL FILHO (2007, p. 69).

2 IDENTIDADE E SABERES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O professor ao iniciar sua formação traz consigo uma bagagem de saberes que contribui na formação mediando entre teoria e prática. É um saber que segundo Tardif (2013, p. 11) “é sempre um saber”. “O saber dos professores é um saber que está relacionado com a pessoa e a identidade deles”. É um saber relacionado à sua experiência de vida e a sua história profissional.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 238) “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Segundo Buzzi

(2002, p. 186), “a identidade humana age de fato a partir de um apelo da situação que arrasta para sua interioridade mais profunda”. Quanto aos professores que conforme Tardif e Raymond (2000), o saber profissional possui uma dimensão identitária que contribui para o professor definir seu compromisso com a educação.

As análises de Tardif e Raymond (2000) indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Sua trajetória social e profissional traz custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociação com os outros etc.), e, é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los.

O processo modela a identidade pessoal e profissional dos professores e “é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerarem-se como tais aos seus próprios olhos” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 238).

Nos cursos de formação de professores entre os conteúdos, as disciplinas curriculares é preciso incluir um aprofundamento sobre a identidade docente, na compreensão de que, segundo Oliveira (2013, p. 63) “o espaço escolar é o espaço do convívio com os outros”, com a complexidade da diversidade. Para o mesmo autor, (2013, p. 63), “A identidade é construída a partir da variedade de identidades presentes nas posições” dos professores. A prática docente mostra que “não há separação entre os processos formativos, não formais, informais e formais”.

Baumann (2005, p. 16-17), refletindo sobre sua própria identidade refere-se que, “As pessoas em busca de identidade se veem diante da tarefa intimidadora de alcançar o impossível”. Isto porque, implica em tarefas que não poderão ser realizadas e/ou alcançadas no “tempo real”, mas que provavelmente serão alcançadas “na plenitude do tempo – na infinitude...”.

O fato é que para construir essa identidade professoral, leva-se tempo, pois cada indivíduo se apropria do sentido de sua própria história pessoal e profissional. Por isso se torna um processo complexo, sendo necessário se refazer, acomodando inovações, assimilando mudanças e aceitando realidades do cotidiano, que interferem na construção diária dessa identidade.



A identidade não é um dado, um produto em si, palpável e mensurado, mas um lugar de lutas e conflitos, como uma conquista de um espaço, cuja construção o conduz a ser e estar na profissão.

Ainda comentando sobre a constante mudança na construção permanente da identidade do professor, Tardif e Raymond (2000) apresentam que a identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto e legalidade.

Outro ponto importante na construção da identidade do educador é que além de estar inserido num contexto dinâmico e volátil, há a necessidade de assimilação das constantes mudanças sociais, pelas quais a educação e a sociedade têm passado. E talvez, um dos fatores para a desestruturação da identidade profissional docente, ocorrida nos últimos vinte anos, além dos fatores históricos apresentados no tópico anterior, seja a dificuldade do docente acompanhar o ritmo veloz das transformações ocorridas no mundo contemporâneo.

Os avanços no campo do conhecimento centram-se na tecnologia e esse avanço nem sempre é prioritário para os que atuam no cotidiano escolar. Cabe ao docente assumir uma postura crítica e esclarecedora quanto à inserção tecnológica no processo de aprendizagem, não ficando a mercê do desenvolvimento do conhecimento. Neste sentido, Oliveira (2013) reflete que,

O processo em que se dá a formação de professores é dinâmico, tendo presente o movimento que sempre está sendo revisto, através de mudanças que se aplicam às necessidades do cotidiano. O profissional da educação é, assim, um agente de transformação se considerar os objetivos da educação e a relação pedagógica como uma ação transformadora (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Para o profissional da educação, ser um agente de transformação é indispensável que sua prática pedagógica tenha um compromisso social, pois, além da inserção tecnológica, também estará envolvido em um processo de globalização, no qual as exigências de aperfeiçoamento vêm de forma globalizada, em uma visão qualitativa. Entre aquilo que se espera do profissional do terceiro milênio é possível mencionar a requalificação dos professores que exercem efetivamente a função docente; formação



em cursos regulares de forma continuada; instrumentalização do professor para atuação mais tecnológica, exigindo um profissional extremamente qualificado para o exercício de sua função (JUNQUEIRA, et al., 2010).

E essa visão de aperfeiçoamento, vai ao encontro da melhor qualificação do docente, que na visão de Brzezinski (1996, 34) vem desconstruir a figura do professor sem produção acadêmica, não pesquisador, com falta de criatividade, considerado apenas um repetidor de conceitos já estruturados; mas ao contrário, será possível ver um profissional engajado em uma associação de classe que contribuirá para o fortalecimento da identidade dele como profissional.

Como outro aspecto, citamos o papel do profissional docente na busca de ações que venham confirmar o seu espaço, identificando assim sua profissão com suas ações pedagógicas. Ressalta-se a necessidade do docente buscar a significação social da profissão e como isso se torna importante para sua prática; revendo os conceitos de tradição, incorporando as práticas tidas como culturalmente significativas para a sociedade, no atendimento das necessidades da realidade e, por último, confrontar teoria e prática, analisando-as à luz das teorias existentes e a construção das novas teorias.

Ou seja, uma identidade profissional docente também parte da iniciativa do profissional achar seu espaço, adequando-se à realidade social na qual está inserido. Não se construirá uma identidade profissional se não houver disposição em tornar essa identidade visível e aceita no contexto social no qual se está inserido.

Por último, a construção da identidade docente passa pelo caminho da coletividade. A identidade pressupõe o relacionamento docente com os seus pares nas escolas, nos sindicatos, nos agrupamentos de classes, sendo um indivíduo atuante e defensor de suas idéias. E aqui, novamente é possível sentir uma das fragilidades que os docentes têm de se identificarem como classe, pela dificuldade encontrada em estabelecerem raízes nas instituições onde atuam. Isso está ligado à constante troca de local de trabalho, aliada a fragmentação da carga horária distribuída em várias unidades de ensino, com a necessidade de compor a renda familiar. Com isso, a reflexão crítica comum ao espaço social sobre as práticas pedagógicas fica sem



corporativismo ou cooperação coletiva e perde-se o foco de construir e reconstruir coletivamente sua identidade. Deixa-se assim passar de largo a sua individualidade e a sua interação com um contingente de pessoas com as mesmas lutas e necessidades e que buscam os mesmos espaços e reconhecimentos.

A Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura (BRASIL, 2002), compreende que esta é uma graduação plena e o preparo para a docência considera: o ensino visando à aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENSINO E APRENDIZAGEM NA DIVERSIDADE

A formação proposta inicialmente requer a observação entre seus princípios norteadores para o exercício profissional específico tais como a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Isto, tendo em vista a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências. A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados considerada as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Finalmente a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Desta forma a aprendizagem que foi proposta para orientar o princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. Assim, a Diretriz aponta que a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica orientar-se-á por ir além daquilo que o professor venha ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, bem como serem tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.

Em relação à avaliação, a Diretriz aponta como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira, em diálogo com a diversidade.

Dessa forma, os critérios de organização da matriz curricular e a sua relação com alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em seis eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, conforme expressa a Diretriz visando um eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional. Assim como o eixo articulador da interação, da comunicação, e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; eixo articulador da formação comum com a formação específica; eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; finalmente eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002).

Sendo que para as licenciaturas em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas.

Nesse contexto de buscar uma identidade para o profissional docente é que se encontram especificamente os Cursos de especialização em nível de pós-graduação



lato sensu. Esses cursos assumem uma perspectiva na formação docente que está inserida no mercado de trabalho como Educação Continuada. É proposta carga horária mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente nem o tempo destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Sendo que as instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (no caso das instituições privadas e federais) ou pelos poderes estaduais (no caso de instituições municipais e estaduais) têm autonomia para oferecer cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu nas áreas em que possuem competência acadêmica instalada. Portanto, os cursos de especialização independem de autorização prévia, de reconhecimento e renovação de reconhecimento. Porém ao atender rigorosamente a todas as exigências da Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007.

É importante ressaltar, ainda, que os cursos de especialização lato sensu, estão sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição. As instituições credenciadas não têm a prerrogativa de “terceirizar” a sua responsabilidade e competência pedagógica a entidades diversas para viabilizar a oferta de cursos de especialização.

Os critérios de ingresso em um curso de especialização pós-graduação lato sensu são definidos de forma autônoma em cada instituição, sendo obrigatória a apresentação de diploma que ateste a conclusão de curso superior. Muitas vezes também pode ser realizada uma avaliação (teste), análise de currículo e entrevista.

A estrutura desses cursos, muitas vezes, possui um formato semelhante a uma articulação tradicional com aulas, seminários e conferência, ao lado de trabalhos de pesquisa sobre os temas concernentes ao curso. Todos os procedimentos pedagógicos, conteúdos, avaliação e demais requisitos considera-se que estarão previstos no projeto pedagógico detalhado, aprovado pelo conselho superior da instituição.

Tais cursos têm finalidades muito variadas, que podem incluir desde o aprofundamento da formação da graduação em determinada área — como as



especializações dos profissionais da área de saúde — ou temas mais gerais que proporcionam um diferencial na formação acadêmica e profissional.

No ato da matrícula, esses cursos podem não exigir que o aluno apresente um projeto de estudos ou de trabalho acadêmico, embora haja a obrigatoriedade da apresentação de uma monografia ao final do curso. À semelhança dos cursos de mestrado e doutorado, é obrigatória a defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão dos cursos oferecidos na modalidade à distância.

No caso dos cursos de especialização presenciais, a defesa individual da monografia ou dissertação final não é obrigatória, mas poderá ser prevista no respectivo projeto pedagógico aprovado pelo colegiado superior da instituição e obrigatoriamente apresentado aos estudantes matriculados. Trata-se de uma prática acadêmica recomendável.

Os certificados de conclusão de cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu têm validade nacional somente se obedecerem integralmente à Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007. Os certificados ao mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual constam obrigatoriamente: relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno, nome e qualificação dos professores por elas responsáveis; período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico; título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido; declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; citação do ato legal de credenciamento da instituição e a referência do registro na instituição credenciada que efetivamente ministrou o curso.

Portanto, esses cursos são voltados às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, cuja duração, em geral, é de um a dois anos, são oferecidos por instituições de ensino superior ou por entidades especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (Resolução CNE/CES n.º 01, de 08 de junho de 2007).



Entretanto, caso entidades que possuam competência acadêmica instalada e histórica, de produção científica comprovada de acordo com o perfil delineado no Parecer CNE/CES nº. 908/98, aprovado em 02 de maio de 1998, pretendam ministrar cursos de especialização, poderão protocolizar no sistema eletrônico da SESU o pedido de credenciamento especial, acompanhado da proposta institucional de atuação na área, do(s) projeto(s) pedagógico(s) detalhado(s) do(s) curso(s) objeto(s) de interesse, conforme os requisitos preconizados na Resolução CES/CNE nº 01/2007, com documentos comprobatórios referentes à qualificação do corpo docente, e os demais documentos previstos nos Artigos 15 e 16 do Decreto de nº 5773/2006. As entidades que obtiverem o credenciamento especial para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento.

A Educação Superior, de acordo com a LDBEN 9394/96 no seu Artigo 43, têm por finalidade de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.



No Artigo seguinte (14) são definidos os tipos de cursos considerados de nível superior (BRASIL, 1996). Dentre eles está a pós-graduação, que compreende os programas de mestrado e doutorado, os cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros. Estes cursos têm a graduação completa como exigência de ingresso. A lei não expressa a finalidade específica de cada tipo de curso, mas tradicionalmente é no mestrado e doutorado a maior ênfase à pesquisa e produção científica. Cada programa define suas linhas de pesquisa, dentro de determinadas áreas do saber e segundo as ênfases de cada instituição.

A identidade dos docentes é marcada por múltiplos fatores que se integram ao processo de formação de professores e à construção da profissão docente. Para possibilitar a criação de um espaço educativo que será o lugar de construção dos saberes é preciso refletir pedagogicamente sobre um ser humano dotado de razão, afetividade, inteligência, corpo e desejo.

4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre as reflexões realizadas o desafio maior, portanto, está numa formação de professores de Ensino Religioso, pautada nos diversos aspectos da condição humana e de suas potencialidades e que considere dialeticamente a realização pessoal do sujeito e de seu contexto social. Uma formação construída, avaliada e reconstruída para articular no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, e que considere as necessidades vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de educação (RODRIGUES, 2009, 64).

Assim, destaca-se a necessidade de uma leitura crítica das realidades sociais para se buscar os referenciais para a organização e redirecionamento da formação do profissional da educação.

Considerando que as aspirações e os questionamentos sobre o sentido da vida e da sua história mostram o interesse da busca de respostas orientadoras para se manter o equilíbrio psíquico e religioso.

Portanto, não é possível pensar em educação de qualidade que não contemple a dimensão religiosa do ser humano, dimensão essa que muitas vezes é confundida com o ensino da religião e/ou catequese ou proselitismo.

A política educacional brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), caracteriza-se pela flexibilização e descentralização de responsabilidades, além da autonomia de sustentação do sistema escolar aos Estados e Municípios.

Esta Lei, no seu 1º Artigo, define a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No Artigo 2º define os princípios da educação,

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação como um todo, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana faz parte da educação global da pessoa. Desta forma é comum para todos os níveis de ensino e a todas as disciplinas curriculares do qual o Ensino Religioso, como uma das áreas do conhecimento, faz parte.

A LDB, no Artigo 3º, trata de como será ministrado o ensino e no item VII, sobre a valorização do profissional da educação escolar. Falar em valorização profissional significa que há necessidade de estabelecer políticas públicas para a formação do mesmo na educação. E na mesma Lei, ao falar sobre a formação do ser humano, trata de que esta formação será por meio de uma educação de nível superior.

Esses objetivos são orientadores para toda a estrutura de cursos considerados de educação superior: sequenciais, graduação, pós-graduação (lato e stricto sensu) e de extensão.

Para aqueles que atuam no magistério como profissionais da educação, a LDB 9.394/96 também institucionalizou as exigências de formação profissional para exercerem essa profissão, estabelecendo uma identidade para os profissionais docentes.



A profissionalização inclui em si várias outras noções, como profissionalismo, profissionalidade, sendo “(...) características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características...” (IMBERNÓN, 2000, p. 24).

A necessidade de formação do professor, profissional a LDB nos Artigos 40 e 41 define:

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41 - O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificado para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

A formação de professores requer políticas públicas com ações concretas, em vista da profissionalização da educação e de seu profissional. Os Artigos 61 e 62 da mesma LDB apontam as linhas gerais para a formação de professores de modo a atender seus diferentes níveis e modalidades e estabelece procedimentos para essa formação:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Considerando que a legalização da formação não atendeu as expectativas de uma identidade profissional, o que dizer então da identidade de um profissional que nem ao menos possui uma formação estruturada, como é o caso de muitos dos professores de Ensino Religioso?

Ao reconstruir historicamente o percurso da formação de professores para o Ensino Religioso e os cursos ofertados para tal formação, pretendemos estabelecer parâmetros visando construir uma teoria para a formação destes professores dentro de uma área de conhecimento que permita a profissionalização dos que atuam nos sistemas escolares brasileiros.

Podemos afirmar, pela experiência e pelos dados indicados, que a efetivação desse profissional justifica-se pelo fato de que a sociedade com feições pluralistas em que as mudanças são constantes, profundas, de cunho universal e por vez irreversível.

5 PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Para que o componente curricular do Ensino Religioso possa ser efetivado na educação básica conforme a legislação pressupõe-se profissionais com formação adequada ao desempenho de sua ação educativa, considerando que o conhecimento religioso para estudo do fenômeno religioso na escola situa-se na complexidade da questão religiosa e na pluralidade brasileira.

Complexidade que Morin (2008, p. 20), reflete como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal”. Para entender o ser humano no contexto do mundo fenomenal é de suma importância a formação de professores para obter conhecimentos de “pôr ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto”. Conhecimento este, que ajuda a “selecionar os elementos de ordem, e de certeza, de retirar a ambiguidade, da incerteza, de clarificar e de distinguir”.

Na formação de professores, segundo Severino, (2003, p. 82), “as dimensões histórico social, cultural, políticas, econômicas e psíquicas não podem estar ausentes do currículo dos cursos de formação de educadores”, bem como a formação de cunho

filosófica, e para os professores de Ensino Religioso é imprescindível a formação da dimensão religiosa que contemple a diversidade do pluralismo cultural da sociedade brasileira e compreenda o ser humano na complexidade do meio ambiente em que vive.

Essa formação requer que estabeleça um vínculo com a Educação Básica, não apenas em segmentos de formação inicial e continuada e sim, no universo dos profissionais de educação continuada e permanente que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Há a necessidade da formação de profissionais para o Ensino Religioso de modo mais sistemático por meio dos cursos de graduação que permita aos professores a aquisição de conhecimentos na visão didático-pedagógico, na visão filosófico-antropológico, cultural fenomenológico e teológico e na complexidade das ciências das religiões.

Dessa forma, o/a graduado/a com habilitação em Ensino Religioso teria um vasto campo de atuação e investigação quanto ao fenômeno religioso. Para o Ensino Religioso almeja-se um profissional de educação sensível à pluralidade e consciente da complexidade sociocultural da questão cultural religiosa, e que garanta a liberdade, a cidadania do educando, sem proselitismo, catequização e fundamentalismo.

A complexidade esta, em que “processos de produção de saberes sociais e os processos de formação possam, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea” (TARDIF, 2013, p. 34). Para Oliveira (2013), é preciso eliminar a fragmentação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos, de forma a tornar significativos os conteúdos acadêmicos, para que as práticas docentes sejam ressignificadoras e produtoras de novos saberes, entre eles, do fenômeno religioso. Todo o conhecimento segundo Morin (2008, p. 14), “opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos”. A formação inicial, continuada e permanente de professores para o componente curricular de Ensino Religioso por certo estará contribuindo para a criação de novos pensamentos ou de paradigmas para a compreensão da cultura global e glocal do ser humano para sua inclusão social, religiosa e de classe ao acesso do conhecimento fenomenológico cultural humano.

A partir de 1997 a questão da formação de professores para o componente curricular de Ensino Religioso foi direcionada aos sistemas de ensino. Assim, cada Estado e Município passou a definir o perfil e o processo formador dos profissionais para atuarem junto ao referido componente curricular. Neste sentido, surgiram, simultaneamente licenciaturas específicas com currículo direcionado para a formação inicial voltado ao Ensino Religioso Escolar.

Para refletir sobre a questão, na década de 90, surgiram diferentes publicações discutindo a formação inicial e continuada, presencial e a distância e registrando a experiência com a formação em diferentes estados.

Nesta mesma década começam a surgir produções acadêmicas que refletem sobre práticas e políticas públicas de formação de professores, linguagem para trabalhar com o Ensino Religioso na sala de aula, práticas pedagógicas e outros temas relacionados. Este é um período marcado com pesquisas voltadas a compreensão de aspectos como a diversidade e o Ensino Religioso na formação do professor, o foco do ensino fundamental e da educação infantil, o uso do livro didático e de subsídios como a “Diálogo Revista de Ensino Religioso”, como recurso para capacitação docente, ou ainda associações que promovem políticas formadoras para orientar a formação de professores no país.

Outra estratégia ocorreu por iniciativa do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso que promoveu o curso de extensão à distância de 120 horas, intitulado: *Ensino Religioso: capacitação para um novo milênio*. O primeiro curso, em 2001, foi veiculado pela Rede Vida de Televisão e o segundo, em 2002, pela TVE do Paraná. Participaram mais de 4.500¹ professores. Em 2005, o curso continuou na modalidade de contrato de prestação de serviços entre secretarias estaduais e municipais de educação e instituições de ensino, organizado em 12 módulos (12 fitas de vídeo e 12 cadernos).

Com objetivo de promover o aprofundamento sobre este profissional ao longo dos primeiros anos do século XXI (2001 a 2015) foram executadas diferentes ações de

¹ Segundo dados do Relatório da Professora VIESSER, Lizete Carmen, apresentado na X Sessão do FONAPER, São Paulo, setembro de 2002.



campo com entrevistas, questionários e outros instrumentos. Existem pesquisas com análise do discurso para a compreensão do profissional que atua com esta disciplina em diferentes regiões do país.

Um outro destaque que merece ser evidenciado foi a pesquisa sobre produções de artigos e pesquisadores realizada pelo Grupo de Pesquisa Educação e Religião da Pontifícia Universidade Católica do Paraná GPER/PUC-PR. No período de 2001 a 2015 foram localizados 326 artigos sobre o Ensino Religioso em 105 revistas, foram localizados entre os quais 63 artigos específicos sobre o perfil e a formação do professor de ensino religioso em 29 revistas.

Entre os temas desenvolvidos nos artigos a pesquisa do GPER², revelou diferentes temas entre os quais destacamos:

Referente a Cursos de Pedagogia os artigos: As prerrogativas do Ensino Religioso como disciplina na educação básica e no curso de Pedagogia; Cursos de Pedagogia e o Ensino Religioso: um debate necessário; Formação docente em Ensino Religioso em curso de Pedagogia no Rio Grande do Sul; Inclusão da Educação Religiosa na grade curricular do curso de Pedagogia.

Cursos de Especialização: Cursos de especialização de ensino religioso no cenário brasileiro; Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu de Ensino Religioso no cenário brasileiro: uma formação continuada.

Diversidade e a formação: Diversidade e religiosidade na formação dos professores do ensino religioso; O contexto pluralista para a formação do professor de ensino religioso; O currículo do Ensino Religioso e as matrizes culturais do povo brasileiro; Uma experiência de formação inicial de professores a partir da perspectiva da diversidade cultural; Diversidade cultural religiosa e formação de docentes de ensino religioso na FURB/SC: tecendo cartografias; Cultura, cidadania e ensino religioso.

Identidade da disciplina: A identidade do Ensino Religioso como área de conhecimento e a formação do professor.

² Os resultados na íntegra estão registrados no SITE do GPER. www.gper.com.br



A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular; A relação entre a formação do professor e a identidade do ensino religioso; Aspectos Conceituais na Formação de Professores do Ensino Religioso no Brasil; Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente; Formação do Professor de Ensino Religioso: Um Processo em Construção no Contexto Brasileiro; Formação docente para o ensino religioso: desafios e perspectivas na refundação de uma disciplina escolar; Ensino Religioso: currículo, programas e formação.

Legislação: Desafios do contexto histórico-legislativo da formação do professor de ensino religioso no Brasil; Aspectos legislativos do Ensino Religioso brasileiro: uma década de identidade; Formação Docente ao ensino religioso: qual a base epistemológica para garantir a formação necessária preconizada na legislação vigente?

Metodologia O desafio de um percurso: exercício de refletir o aspecto metodológico do ensino religioso; O desenvolvimento religioso dos professores de Ensino Religioso e sua influência na ação pedagógica segundo James Fowler; O dialogar da Revista Diálogo com o professor-leitor do Ensino Religioso; Linguagem e diferença: espaços e encontros na formação docente em ensino religioso; Espaços sagrados: formação continuada dos professores da Rede Estadual do Paraná e Municipal de Ensino em Curitiba; Diferentes linguagens na formação de professores do ensino religioso; A questão da simbologia na formação do professor que atua no Ensino Religioso; A Experiência da Capacitação Descentralizada; A formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras; Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso; “Abrindo janelas”: um desafio à formação de educadores além de territórios e territorialidades; A contribuição, do ponto de vista do professor-leitor, da revista diálogo para o ensino religioso.

Pesquisa sobre a formação: Formação docente e o Ensino Religioso: resultado preliminar de levantamento sobre teses e dissertações no Brasil; Cultura material escolar e ensino religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso.

Políticas e Sistemas: O Ensino Religioso no Município de Cariacica - ES: O Processo de Construção das diretrizes curriculares e o desafio de sua Implementação em Âmbito Escolar; Políticas e práticas de formação de professores de Ensino Religioso: desafios, avanços e perspectivas.

Relação da Ciência da Religião: A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso; Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente.

Docência do ensino religioso: Ciência e religião na formação de professores; O ensino religioso em diálogo com o curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba.

Segmento escolar: Relatando uma experiência. A formação do Professor de Ensino Religioso na Educação Infantil e Séries Iniciais; Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar.

Temas diversos: O Ensino Religioso no Paraná: uma nova perspectiva do conhecimento; O outro e a roda: experiência formativa em grupo e Ensino Religioso; O Ensino Religioso com base em uma abordagem pedagógica e epistemológica; O Ensino Religioso no Brasil: estudo do seu processo de escolarização; O caráter pedagógico e epistemológico do ensino religioso; Formação docente para o ensino religioso – perfil e itinerários intelectuais de professores de ensino religioso da Rede La Salle: um estudo de caso; Formação para a cidadania e o Ensino Religioso; Formar Acólitos da Educação ou produtores do conhecimento? Formar o Formador!?: Capacitação do professor de Ensino Religioso; Formação acadêmica e profissional para a docência da disciplina ensino religioso nas escolas públicas; Formação de professores no ensino religioso brasileiro na modalidade de educação à distância; Estado do conhecimento na formação do professor de ensino religioso e pastoral escolar; Experiência de uma caminhada de educação religiosa escolar/ ensino religioso e a formação de professores: perspectivas de novos horizontes; Do senso comum pedagógico à descoberta da cidadania fraterna: contribuições iniciais do docente de ensino religioso; Em Riscos e Rabiscos: Concepções de Ensino Religioso

dos Docentes do Ensino Fundamental do Estado do Paraná; Ensino Religioso na Escola Pública – Uma Mudança de Paradigma

Ensino Religioso: expectativas e perspectivas discentes em formação docente; Espaço e representação na formação do professor de Ensino Religioso: arte/espiritualidade (In. www.gper.com.br)

Percebe-se que a questão da formação nos três quinquênios (2001/2005-2006/2010-2011/2015) vem ampliando o interesse dos pesquisadores em decorrência da sistematização do componente curricular.

Outra característica é a distribuição regional dos autores/as dos artigos:

Tabela 1 – Distribuição Regional dos Autores

Norte	00	00		
Nordeste	04	01 AL	03 PB	
Centro-Oeste	02	02 DF		
Sudeste	11	04 ES	01 MG	06 SP
Sul	35	26 PR	04 SC	05 RS
TOTAL	52	09 Estados (PR – SP – RS – ES – SC – PB - DF – AL – MG)		

Fonte: autores. 2018

Foram localizados 52 autores/as (18 masculinos e 34 femininos), sendo que consideravelmente a região sul ocupa um destaque na relação de pesquisadores, ultrapassando 50% dos autores dos textos (26 autores sobre um total de 52 de todo o país).

Sendo que a vinculação dos autores/as

Tabela 2 – Vinculação dos Autores

Educação Básica	Escola La Salle	01
Educação Básica	SEED/SME	05
IES Privada	PUCMinas	01
IES Privada	UCB	01
IES Privada	UNIMARCO	01
IES Privada	FURB	02
IES Privada	EST	03
IES Privada	UNIDA	03
IES Privada	PUCSP	04
IES Privada	PUCPR	20
IES Pública	UNB	01
IES Pública	UNIOESTE	01
IES Pública	USP	01
IES Pública	UNESP	01
IES Pública	UFRS	02
IES Pública	UNICAMP	02
IES Pública	UFPR	02
IES Pública	UFPB	03

Fonte: do autores. 2018

Destacam-se autores das Secretarias de Educação, nas Instituições de Ensino Superior Privada (IES) as PUCPR e PUCSP, nas Instituições Públicas a UFPB.

Outra característica a ser destacada é a titulação dos autores, foram identificados 42 com *Strictu Senso* (Mestrado e Doutorado), com destaque para artigos decorrentes



de pesquisas de doutoramento ou de doutores. Outro aspecto a ser destacado sobre o perfil dos que produziram artigos sobre a formação dos professores é de que dos 63 artigos, um total de 38 textos, ou seja, mais de 50% foram produzidos por três autores (Sérgio Junqueira [25] – Edile Fracaro [08] – Lurdes Caron [05]). São pesquisadores que produzem a partir de projetos de pesquisa e de forma sistemática.

Em seguida temos cinco autores que produziram juntos 21 artigos: Claudino Gilz; Lilian Blanck de Oliveira e Rachel de Moraes Borges Perobelli (cada um produziu 04 artigos) e Afonso Maria Ligorio Soares; Emerli Schlögl e Remi Klein (cada um produziu 03 artigos). Os artigos foram publicados em periódicos da área de Educação, Teologia e Ciências da Religião e Diversos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo compreende-se que efetivamente para um componente curricular poder ser presença na sala de aula com qualidade e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem é necessário uma formação para o profissional da área, a partir de uma ciência de referência, simultaneamente a preocupação com uma construção pedagógica para orientar atuação deste profissional, estes estudos orientaram para a distinção entre a formação continuada e inicial. O que foi constatado nas produções das diferentes regiões do país é de que em decorrência de uma formação inicial os professores que atuam com o Ensino Religioso possuem uma formação denominada de continuada, mas que na realidade é uma introdução a este componente curricular e caracterizada pela discussão da legislação e de uma breve historicidade da disciplina. Os textos indicam que estudos sobre o currículo e a didática do ensino religioso ocorrem de forma agilizada ou apenas com a indicação de breves exemplos considerados significativos.

Portanto, as experiências sobre a formação e as produções colaboram para uma compreensão inicial sobre a situação do Ensino Religioso no cenário brasileiro verificando os diferentes saberes e os desafios na escolarização do componente curricular.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite e CATANI, Denice Barbara. Formar educadores – desafio para todos os tempos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 11-21.
- BAUMANN, Zygmunt, 1925. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradutor Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. Lei 9394. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CES n.º 01, de 08 de junho de 2007. **Normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu**, em nível de especialização. Brasília: CNE, 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE, 2002.
- Brzezinski Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BUZZI, Arcangelo R. **A identidade humana**: modos de realização. Petrópolis, RJ: vozes, 2002
- CORRÊA, B. R. P. G.; GIL FILHO, S. F. Formação docente para o Ensino Religioso: desafios e perspectivas na refundação 96 CIÊNCIAS DA RELIGIÃO – HISTÓRIA E SOCIEDADE Volume 6 N. 2 2008 de uma disciplina escolar. **Religião & Cultura**, São Paulo, v. VI, n. 11, jan./jun. 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo Junqueira; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Angela. **Ensino Religioso**: aspectos legal e curricular. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Instituto Piaget: Lisboa, 2008.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Trajetos formação e de atuação docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção. MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. MARTINS, Elita Betânia Andrade (Orgs.). **Formação continuada e pesquisa colaborativa**: Tecendo relações entre a universidade e escola. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2013, p. 55-74.
- RODRIGUES, Edile Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 71-89.



TARDIF, Maurice. RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Ano XXI – dezembro de 2000, nº 73, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

